



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Faculdade de Educação e Psicologia

A difícil arte de ser professor

Relatório Reflexivo apresentado à Universidade Católica no âmbito do
Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em SUPERVISÃO
PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO DE DOCENTES

Mestranda: Marília da Conceição Vieira S. Rodrigues

Sob Orientação da Professora Doutora Célia Ribeiro

Viseu, novembro de 2013

“Educar nunca foi fácil e, hoje, parece ser cada vez mais difícil. Sabem-no os pais, os professores.... Fala-se, por isso, de uma grande “emergência educativa”. E mais: “na raiz da crise da educação encontra-se, de facto, uma grande crise de confiança na vida”.

Carta de Bento XVI aos cidadãos do Roma sobre a Educação, 2008

Agradecimentos

À Professora Doutora Célia Ribeiro pela amabilidade, orientação sempre tão assertiva e competente com que acompanhou este trabalho, sendo responsável pela aquisição de novos horizontes. Desde já o meu agradecimento pelo incentivo, encorajamento e *feedback* sempre manifestado.

À minha família, principalmente ao meu marido, que sempre me apoiou e incentivou, mostrando-se paciente e compreensivo.

Aos meus tesouros, André e Tatiana, um bem-haja por me encherem a vida de alegrias.

Sumário Executivo

A elaboração do presente relatório crítico surge no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes.

Procurei fazer um enquadramento teórico, apresentando os contributos de diversos especialistas na matéria, para percebermos a importância dada na literatura relativamente ao tema em destaque.

O papel da escola e dos seus agentes alterou-se profundamente nos últimos anos, fruto, provavelmente, de uma sociedade complexa, uma sociedade claramente capitalista, mas que, neste momento, se encontra em crise. A avaliação docente passou a fazer parte de debates públicos, ocupando espaço na comunicação social, pois o professor passou a ser avaliado, o que deu origem a várias polémicas e a ausência de consensos. Deste modo, é dado especial enfoque à Avaliação de Desempenho Docente, aos modelos implementados, aos constrangimentos sentidos. Foi um tema que motivou bastantes debates e gerou muitos conflitos no interior da escola, passando a existir um clima pouco saudável. Os docentes tiveram que se adaptar a novos modelos e a novas formas de estar no seu local de trabalho. Consequentemente, surgiram muitas dúvidas, nomeadamente, sobre os termos supervisão, avaliação e classificação. Confrontados com estes termos, o maior leigo remetê-los-ia para a mesma realidade, o que não é bem assim, como podemos verificar ao longo do trabalho.

Reproduzimos o ambiente vivido nas escolas, mostramos os meandros destas, as dificuldades sentidas e a relação destas com a família, destacando o papel do diretor de turma, como elo de ligação entre as duas entidades.

Retratamos o meu percurso profissional, o que de melhor e o que de menos bom aconteceu, durante vinte e dois anos na docência, os meus desabafos, as minhas críticas e as minhas reflexões sobre esta apaixonante atividade.

A este relatório dei o nome de A DIFÍCIL ARTE DE SER PROFESSOR porque, durante este meu percurso profissional, houve momentos penosos, o estar longe da família e a própria avaliação a que fui sujeita, que não foram fáceis de ultrapassar, no entanto, sempre procurei desempenhar o meu papel o melhor que me foi possível. As escolas / agrupamentos e consequentemente os seus elementos tendem a gerar estratégias de sobrevivência, depois de “apanhados nesta teia de políticas, de conflitos e contradições” (Azevedo, 2011, p.83).

Palavras-chave: supervisão pedagógica; Avaliação docente; percurso profissional; escola; professores.

Executive Summary

The development of this critical report comes as part of the Master of Science in Education - Specialization in Educational Supervision and Evaluation of Teachers.

I tried to make a theoretical framework, with contributions from many experts on the subject, to realize the importance given to this theme.

The role of the school and its stakeholders has changed significantly in the past years, due, probably, to a complex society, a society clearly capitalist, however, at the moment, struggling with an economic crisis. The teaching evaluation became part of public debates, taking coverage from the media, because the teacher has to be evaluated, which led to several controversies and lack of consensus. A special emphasis is given to the Teacher Performance Assessment, is also given to the implemented models and the constraints senses. It was a topic that caused a big debate and generated many conflicts within the school, emerging an unhealthy climate. The teachers had to adapt themselves to new models and new ways of being in the workplace. Consequently, there were many questions, in particular about the terms supervision, evaluation and classification. Faced with these terms, a layman would refer them to the same reality, which is not the case, as we can see throughout the work.

We reproduce the environment experienced in schools, showing the details of these, the difficulties and their relationship with family, highlighting the role of the class leader, as a link between the two realities.

During the twenty- two years of my career I went through good and bad moments and I will describe in this work my outbursts, my criticism and my reflections on this exciting activity.

I called this report THE DIFFICULT ART OF BEING A TEACHER because, during my career, there were difficult times, being away from my family and the assessment that I was subject, which were not easy to overcome, however, I always tried my best. The schools / clusters and consequently its elements tend to generate

strategies for survival, after being “caught in this web of political conflicts and contradictions” (Azevedo, 2011, p.83).

Keywords: pedagogical supervision; teacher evaluation; career, school, teachers.

Índice

Introdução	15
Capítulo 1 - Um olhar Atual Sobre a Escola e o Ser Professor	17
1.1. A Escola dos Nossos Dias	17
1.2. Em Busca da Boa Escola	21
1.3. O Retrato da Docência.....	25
1.4. Formação Contínua	28
1.5. Breve História da Avaliação Docente	30
1.6. Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente.....	36
1.7. Avaliação <i>versus</i> Classificação	39
Capítulo 2 - Etapas ou ciclos de uma vida profissional.....	41
2.1. Aprendizagem ao Longo da Vida	42
2.2. O meu Percurso	44
2.2.1. Dimensões Positivas do meu Percurso Profissional	44
2.2.2. Dimensões Críticas do meu Percurso Profissional	46
2.3. Papel do Diretor de Turma – Relação Escola / Família	48
2.4. Avaliação Docente e a Aprendizagem dos Alunos	51
Conclusão	55
Bibliografia.....	59
Webgrafia.....	63
Legislação consultada.....	64

Introdução

Nos dias de hoje, um dos grandes desafios que se coloca a todas as instituições é a necessidade que estas têm de conhecer as suas dinâmicas internas de funcionamento. Este conhecimento permite perceber os aspectos fortes e menos fortes e a partir daí é possível delinear estratégias que conduzam a uma melhoria da sua atividade.

Para a escola, enquanto instituição, este processo envolve em primeiro lugar, o conhecimento da forma como se processa o ensino-aprendizagem e como é concretizado o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Intimamente ligado a estes aspectos, encontra-se o funcionamento de todos os órgãos e estruturas internas. Existe, assim, uma diversidade de atores – alunos, docentes, não docentes e encarregados de educação - ligados à vida da escola, necessários, como também determinantes para que sejam alcançados os objetivos pretendidos. Subjacente a esta realidade existe, também, uma prestação de contas da escola, em relação aos serviços educativos, que esta oferece à comunidade em que se insere. Os cidadãos estão cada vez mais exigentes com o desempenho das escolas não só porque são instituições sociais imprescindíveis para o desenvolvimento da sociedade, como também os seus custos são cada vez mais elevados, sobrecarregando os cidadãos com impostos que os penalizam.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, várias vezes alterada, no artigo 49º, no seu ponto um define que o sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada, definindo um leque de aspetos sobre os quais deverá incidir: desde educativos e pedagógicos aos económicos e financeiros, tendo em vista o desenvolvimento e aplicação desta própria Lei.

Assim, escolhi como tema deste relatório o que mais me marcou durante estes vinte e dois anos de serviço – A Avaliação de Desempenho Docente. É um dos temas centrais nas conversas quer no local de trabalho, quer em contexto familiar, pois é um tema que me diz diretamente respeito. Todos sabemos que a avaliação é necessária, mas

se for vista como algo de positivo, no entanto, temos plena consciência de que os modelos de avaliação dos docentes até agora implementados estão longe de ser consensuais.

Assim, surge este relatório que, embora seja de carácter reflexivo e teoricamente fundamentado, tem como intuito uma valorização pessoal e uma procura constante de estar à altura dos desafios que a profissão docente vai exigindo.

Após uma breve introdução, na qual exponho a importância da escola na sociedade, finalizo com as minhas preocupações como docente e com a perspectiva de um futuro melhor.

No primeiro capítulo, intitulado “Um olhar atual sobre a escola e o ser professor”, para além de referir que os docentes estão em constante formação, para fazer face aos desafios colocados, por uma sociedade cada vez mais exigente, apresento, ainda, a concepção de escola e a complexidade de ser professor, hoje em dia, dando a conhecer o movimento das escolas eficazes e os fatores-chave de eficácia escolar. Exponho, igualmente, uma síntese da evolução da avaliação docente, dando particular relevo aos ciclos avaliativos de 2007 a 2009 e de 2009 a 2011 que motivaram grandes alterações, quer estruturais quer no ambiente escolar, e pelo facto de ter vivenciado, com grande intensidade, esta fase marcante da vida de um docente. Ficará patente uma reflexão sobre supervisão pedagógica e avaliação, pois são termos muito comentados nos nossos dias, mas que muitos parecem confundir. Tentarei distinguir, igualmente, avaliação de classificação e expor que avaliar deve ser entendido como função formativa e não como instrumento de seleção e de exclusão, caso não se separem estas funções antagónicas, a avaliação será vista, claramente, como algo de negativo.

No segundo capítulo, “etapas ou ciclos de uma vida profissional”, exponho, em termos gerais, o meu percurso profissional. Nos pontos que compõem este capítulo, tento descrever os aspetos mais marcantes desta minha etapa, expondo as experiências vividas que, com certeza, foram concretizadas com toda a serenidade e sabedoria exigíveis.

Este relatório reflexivo e teoricamente fundamentado será rematado com uma conclusão das aprendizagens realizadas ao longo de todos estes anos e com a aspiração de que esta tarefa, que é tão árdua, hoje em dia, seja mitigada de alguma forma.

Capítulo 1 - Um olhar Atual Sobre a Escola e o Ser Professor_____

Ultimamente, a sociedade tem enfrentado grandes mudanças e juntamente com ela a educação, que não se consegue dissociar. Neste sentido e fazendo face a estas mudanças, o corpo docente tem de atuar de maneira a melhorar as práticas e consequentemente o progresso das aprendizagens dos alunos.

O agente educativo necessita, para realizar a sua tarefa educativa, de estar imbuído de determinadas características que lhe garantam a possibilidade de, respeitando os outros, “ensinar”, as quais são, normalmente, referenciadas como “autoridade moral”: “(...) ser educador obriga a um modo particular de ser e estar, obriga a uma autonomia moral (Estrela, 1997, p.164, citada por Torres, Mouta & Meneses, 2003, p.56).

Neste capítulo focarei os aspetos que considere pertinentes para o desenvolvimento deste trabalho, apoiada em obras de vários autores.

1.1. A Escola dos Nossos Dias

A escola dos dias de hoje assume papéis muito diversos. O ditado popular “a família dá a educação e a escola dá a instrução” já caiu em desuso. Hoje, a escola e o professor tem novas responsabilidades. “Designadamente, espera-se que as escolas reforcem os seus laços de cooperação com as famílias e as comunidades, multiplicando os acordos e os contratos de partenariado com a pluralidade de actores sociais, instituições, redes e serviços” (Baptista, 2011, p.18).

Teixeira (2009), na sua comunicação, na revista ELO, refere que:

A abertura da escola à sociedade, pelo contrário do que se diz, é hoje maior que nunca, podendo, até, pôr-se em causa até que ponto a escola ainda é capaz de especificar uma

qualquer função social realmente distintiva das de outros subsistemas sociais. A abertura é tão grande que, demasiadas vezes, a escola se limita a reproduzir as diferenças sociais aí presentes, vítima dos seus influxos e incapaz de lidar com eles de modo suficientemente complexo e sofisticado. Porque está demasiado próxima dos interesses sociais, a escola não lhes tem sabido escapar a projecta-os nos seus resultados. Por outro lado, tão imbricada está na sociedade, que a escola parece chegar sistematicamente atrasada ao que é socialmente importante, com o crescente paradoxo de muitos dos alunos ultrapassarem já a organização escolar e os professores em sofisticação e profundidade culturais. Assim, só tornando-se agente ético, social, político e produtora de conhecimento ela mesma, distanciando-se da sociedade e reforçando a sua identidade, poderá a escola abrir-se, sem perigo de passar a ser mera reprodutora de interesses não pedagógicos e não educacionais, mesmo que mantendo o monopólio da certificação estatal (pp.93-94).

O livro de Joaquim Azevedo (2011), “Liberdade e Política Pública de Educação”, espelha o que é a escola dos nossos dias. Muito se tem falado na autonomia das escolas e na nova reorganização escolar, mas pouco se tem visto neste sentido, pois os atores são constantemente constrangidos pelas regras do sistema. O entusiasmo com que Roberto Carneiro (membro do XI Governo Constitucional, entre 1987 e 1991, no âmbito da reforma do Sistema Educativo) anunciou a necessidade de tomar medidas no sentido de dar autonomia¹ às escolas caiu por terra, pois apesar de algumas medidas legislativas entretanto tomadas, a realidade sempre se mostrou muito diferente. Dever-se-ia ter em conta a realidade local e ter um conjunto de práticas para dar resposta aos problemas internos das escolas. No entanto, não é isso que se verifica, porque todos os dias chegam às escolas normas que muitas vezes não se coadunam com o contexto particular das mesmas. “O Ministério da Educação decreta que as escolas são autónomas, mas actua reforçando o seu papel de intervenção, recentralizando e negando o desenvolvimento dos projectos das escolas (Marto, 2009)” (Azevedo, 2011, p.80).

Nesta sociedade tão complexa, são necessárias respostas articuladas com a família e com o meio onde estão inseridas. A escola e a família “devem tentar encontrar e desenvolver “estratégias educativas convergentes”, para o estabelecimento de uma verdadeira relação coeducativa” (Martins & Sarmiento, 2012, p.153). Tal como consta no Decreto-lei nº 15/2007, de 19 de janeiro, na alínea a), artigo 10º-C, o docente deve

¹ A referência à autonomia das escolas é formalizada no Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro.

estabelecer com os encarregados de educação “uma relação de diálogo e cooperação, no quadro da partilha da responsabilidade pela educação e formação integral dos alunos”.

A escola não pode, de modo nenhum, substituir a família. Sem uma boa educação familiar a escola falha, pois há valores que são transmitidos pela família e nenhuma instituição os pode transmitir. As crianças são muito observadoras e imitam o proceder dos pais e o modo de encarar a vida. No entanto, o que a nossa escola espelha são alunos desinteressados e contrariados com o seu processo de ensino-aprendizagem e veem o professor como algo de negativo. Estes alunos manifestam, claramente, uma crise de valores. Nestes casos, terá o ambiente familiar cimentado os valores fundamentais para se viver em sociedade? Terá a família estes valores para transmitir aos seus descendentes? Perante estas questões, o que poderá fazer a escola? Esta instituição entra apenas como cooperante, e apenas isso, pois não tem “textura relacional e afetiva, nem textura organizacional que lhe permita atuar e bem, sobretudo de modo isolado, nestes domínios socioculturais” (Azevedo, 2011, p.145). Transformar os problemas sociais em problemas escolares é um problema do nosso tempo. Estamos cientes que as famílias se deparam com bastantes dificuldades, que estas devem ser apoiadas pelas entidades competentes para o efeito, mas se

por razões devidamente estudadas, por equipas interprofissionais e interinstitucionais de cada comunidade local, não se encontram em condições de realizar o desenvolvimento harmonioso dos filhos, as instituições que acolhem as crianças e os jovens (...) devem procurar seguir o modelo educativo familiar (Azevedo, 2011, p.156).

Aliás, o facto de transferirmos o papel da família para a escola tem prejudicado muito a educação quer em quantidade, quer em qualidade. Atualmente,

as expectativas sociais face à escola cresceram desmesuradamente e a tendência que hoje prevalece é a de esperar dela o amparo *social* para tudo, a almofada para todos os males e impasses e para todas as crises sociais, num transbordamento de mandatos sociais (Nóvoa, 2006) que é inquietante, tal é a cegueira que o envolve (Azevedo, 2011, p.37).

Contudo, Pinto (2001, p.123) lembra, ainda,

que, como a família não tem capacidade para, sozinha, preparar os seus membros para a inserção na sociedade (contrariamente ao que aconteceu durante séculos), tem que contar com a escola no desempenho dessa função, sendo essa socialização secundária,

enquanto “interiorização de submundos institucionais”, cada vez mais diversa e prolongada (citado por Martins & Sarmiento, 2012, p.152).

Sabemos que a escola de massas também contribuiu para o estado atual da educação. Esta surge no século XIX, mas é no século XX, com a introdução da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, que se desenvolveu. É o século da afirmação da escola. De facto foi um fenómeno bastante positivo para o sistema escolar em Portugal, pois

contribuiu para o desenvolvimento da cultura dos portugueses e para a construção de um país mais democrático e livre. A explosão da procura do ensino secundário, a abertura imparável do ensino superior e a implantação de rotinas de formação profissional de muitos milhares de activos por ano, tudo isto melhorou a paisagem social e humana de Portugal (Azevedo, 2009, p.2).

Os diversos governos, ao longo de todos estes anos, tiveram um papel central neste aspeto proporcionando o acesso à escola por parte de todos. No entanto, muito há a fazer ainda, pois

temos hoje evidências claras de que o insucesso escolar é ainda muito elevado, que persistem elevadas desigualdades sociais e fortes assimetrias regionais. Trouxemos todos à escola, mas não conseguimos acolher cada um dentro da escola. O abandono escolar antes do termo da escolaridade, tanto de nove anos como de doze anos, tem uma dimensão que reflecte quer o pouco investimento que algumas famílias ainda fazem na escolarização prolongada dos seus filhos, quer o abandono a que a escola condena uma parte importante dos portugueses, quer as fragilidades de um tecido social e económico que atrai e incorpora adolescentes desqualificados como a (impossível) mão-de-obra da “sociedade do conhecimento”. A instituição que a todos acolhe inicialmente, acaba por pouco ou nada dizer a uma boa parte, ou melhor, di-los incapazes e por aí se fica. Garantido o acesso, estamos muito longe, ainda, de garantir o apoio diferenciado e personalizado a cada uma das crianças e dos jovens que acedem à escola, apoio este imprescindível para o sucesso (Azevedo, 2009, pp.4-5).

A obra de Azevedo (2011) espelha o nosso dia-a-dia nas escolas, as dificuldades, as pressões e o desajuste das medidas implementadas. A escola pública tem que ter meios que lhe permitam executar as políticas educativas adequadas aos seus contextos. O Estado deve definir as normas gerais e a escola decidir como cumpri-las de acordo com os seus públicos. Mas, a escola de hoje mais não é do que um mero executor das

políticas centrais. As escolas deviam transformar-se “em verdadeiras organizações educativas e deixar de ser meros serviços periféricos do Estado” (MacBeath et al., 2005, p.5).

Devia dar-se espaço aos docentes para trabalhar e responsabilizarem-se no sentido de melhorar o ensino e a aprendizagem, inundar-se o sistema educativo de liberdade, de responsabilidade e de confiança e não criar um ambiente de instabilidade, pois este não favorece, claramente, a qualidade da educação.

Corroboramos as palavras de Azevedo (2011, p.118), “que o problema central da educação escolar em Portugal é político, apesar de o tentarmos negar, fugindo constantemente em frente para as soluções técnicas, como quem é mestre a endireitar a sombra de uma vara torta”.

1.2. Em Busca da Boa Escola

O título deste ponto é o nome da obra de Jorge Ávila de Lima (2008). Como refere a introdução

saber o que é uma boa escola, como identificá-la e como fazer com que as outras adquiram características semelhantes tem construído, desde há muito, um desígnio que apaixona pais, professores, decisores políticos e investigadores. Actualmente, a qualidade das instituições de ensino transformou-se na questão central do debate político-ideológico sobre educação (p.7).

Um dos grandes problemas para os investigadores é o conceito de “eficácia de escola”, que está longe de ser consensual, por ser complexo e ao mesmo tempo subjetivo, pois depende do investigador e dos indicadores inerentes para se “medir” o conceito de eficácia. Na literatura, encontramos várias definições sintomáticas das vertentes dos diversos autores.

A eficácia refere-se aos desempenhos da escola em termos de outputs, os quais podem ser medidos em relação ao nível médio dos alunos no final do ciclo de escolaridade ou em termos de *valor acrescentado*. Outro conceito associado à eficácia é o conceito de

eficiência, sendo esta considerada como “eficácia a custo mínimo” (Scheerens, 2004, p.16).

Muitos investigadores se debruçaram sobre o assunto, pois houve uma procura constante de indicadores para integrarem os fatores de eficácia das escolas.

As listas dos factores de eficácia que são apresentadas nas várias investigações variam muito, quer em função do quadro teórico em que se situam os seus autores, quer em função do tipo de escolas que são estudadas e do meio a que pertencem e, evidentemente, do país em que são realizadas. Esta variação devia evitar a generalização apressada destes factores, o que nem sempre é tido em conta por aqueles que querem inferir "dos efeitos" verificados em certas escolas, para a definição de "critérios gerais de eficácia" aplicáveis a um modelo de "escola eficaz" (Barroso, 1996, p.7).

Na década de setenta, Edmonds (1979), citado por Barroso (1996), aponta cinco fatores associados à obtenção de melhores resultados,

para as escolas elementares de meios urbanos desfavorecidos:

- uma liderança forte; expectativas em relação às *performances* dos alunos;
- um clima disciplinado, sem ser rígido;
- uma prioridade no ensino de saberes fundamentais (leitura, escrita e matemática);
- avaliações e controlos frequentes dos progressos dos alunos (p.7).

A estes fatores, poderíamos acrescentar outros de vários autores, todavia Barroso (1996) refere que

existem hoje elementos suficientes, com base nos mais diversos resultados obtidos com a investigação sobre a "eficácia das escolas", que permitem concluir que *existe uma variação significativa entre as escolas, no que diz respeito aos resultados escolares obtidos pelos alunos, bem como a existência de um certo número de características próprias das escolas eficazes* (Good e Weinstein, 1992). Ou seja, nem tudo se joga no meio familiar e as características da escola e os modos de trabalho dos professores desempenham um papel sobre as aprendizagens dos alunos (p.7).

Apesar de décadas volvidas no âmbito deste estudo, há autores que referem que estão longe de chegarem a um consenso e que estes mesmos estudos provocaram vários desafios sobre a eficácia da escola.

E eles deviam refrear os ímpetus dos que querem adaptar a técnica de *colonagem* para promover a qualidade das escolas e do ensino. Como se se pudesse reproduzir "papel químico" um qualquer "modelo de escola eficaz" (ou de "excelência" ou de "qualidade"). Além disso, como diz Bressoux (1994): "É preciso evitar passar do 'determinismo sociológico' à 'ilusão pedagógica'. Apesar de os efeitos dos factores escolares serem significativos, a maior parte das diferenças de aquisições ainda é de origem extraescolar (p.128).

Lima (2008) leva-nos a percorrer décadas de investigação e a conhecer o movimento das escolas eficazes, expondo os trabalhos mais significativos nesta área a par de uma visão crítica sobre o assunto. Apesar de todas as críticas e divergências, são-nos, contudo, apresentados doze factores-chave de eficácia escolar agrupados em três tipos: os que têm a ver com as políticas da escola (factores um a quatro); os que respeitam às políticas da sala de aula (factores cinco a nove); e os que têm relevância tanto para as políticas de escola como para as de sala de aula (factores dez a doze).

O primeiro fator refere-se à "Liderança resoluto do pessoal docente, por parte da direção da escola". Neste, os líderes de escola eficazes tinham total conhecimento do que se passava na instituição, envolvendo-se ativamente nas discussões sobre o currículo, influenciavam as estratégias de ensino dos docentes, monitorizavam o progresso dos alunos, através da elaboração de registos individuais de informação sobre os mesmos, por parte do professor, e encorajavam a frequência de ações de formação. Como vemos, os líderes tinham um total conhecimento e estavam diretamente envolvidos nas instituições que lideravam, sem intervirem diretamente. No entanto, sempre que considerassem necessário, tinham um papel mais assertivo.

O segundo fator menciona o "envolvimento do subdiretor". Parece haver alguma eficácia nos estabelecimentos de ensino, quando o diretor delegava responsabilidades no subdiretor e este se envolvia nessa partilha, passando, assim, a ser bastante importante a sua presença na eficácia de escola.

O terceiro envolve os professores. Quando estes eram consultados sobre as políticas da escola e outros aspetos que lhe diziam diretamente respeito, a escola era mais eficaz.

O quarto fator refere-se à "consistência entre os docentes". Parecia haver um impacto positivo quando havia unanimidade no seguimento das orientações dadas. Pelo

contrário, se cada docente seguisse as suas próprias orientações, o impacto já era negativo.

O quinto fator diz respeito às “sessões de ensino estruturadas”. Quando o trabalho dos alunos era organizado pelo professor, mas com uma certa liberdade para eles próprios gerirem esse trabalho com alguma independência, havia mais eficácia.

Relativamente ao sexto fator, “ensino intelectualmente estimulante”, havia mais progresso quando os professores estimulavam e desafiavam os alunos, encorajando-os a utilizarem a sua imaginação e as suas capacidades de resolução de problemas.

O sétimo fator relaciona-se com o “ambiente centrado no trabalho”. Havia mais eficácia quando os professores passavam grande parte do tempo a discutir com os alunos o conteúdo do seu trabalho, dando-lhes um *feedback* e dedicavam menos tempo a aspetos rotineiros.

Quanto ao oitavo, “focalização limitada em cada sessão de trabalho”, os alunos demonstravam maior sucesso quando os docentes ajustavam as tarefas a realizar consoante as “suas necessidades e não quando todos faziam exactamente a mesma coisa, individualmente” (p.155).

No nono fator, “comunicação máxima entre docentes e alunos”, havia maiores melhorias quando a comunicação entre ambos era abundante e quando o professor era flexível.

No décimo fator, “registo de informação”, refere-se que sempre que o docente faz um registo escrito do progresso dos alunos, a evolução é muito mais positiva.

O fator seguinte, o “envolvimento parental”, era um elemento fulcral para a eficácia da escola. O envolvimento dos pais quer na escola quer em casa era muito benéfico para os jovens.

O último fator, “clima positivo”, refere que a existência de um clima agradável, com menos crítica, menos castigos e mais elogios e reforço da autoestima, era benéfico para os alunos, inclusivamente com a organização de clubes, visitas de estudo e / ou viagens onde professores e alunos tivessem um contacto menos formal.

Evidentemente que estes fatores de eficácia da escola devem ser tomados não como receitas, mas como pistas de orientação da escola para o bem da mesma, visto que

não podemos descurar o contexto onde se insere. Como refere Scheerens (2004), “a eficácia da escola é, antes de tudo, um problema próprio de cada escola” (p.29).

“Nas questões de melhoria é difícil encontrar um modelo perfeitamente definido, pronto a aplicar em qualquer e todas as escolas, face ao carácter prescritivo que os modelos apresentam e da realidade singular que é cada escola (Góis & Gonçalves, 2005, p.18).

1.3. O Retrato da Docência

O docente é visto como mais um funcionário público, que cumpre ordens do poder central ou reivindica direitos através dos seus representantes, os sindicatos, que cada vez vão tendo menos poder. Na sociedade em que vivemos, o funcionário público é visto como um “sugador” dos dinheiros públicos, é conotado com algo de negativo para o estado. Ora, a profissão docente deveria ser considerada das mais importantes funções sociais, pelo seu papel na sociedade, mas a sua relevância, hoje em dia, está muito degradada. Já foi uma profissão de prestígio, atraente, em que o professor era posto num pedestal, era o detentor do saber.

“Embora no passado, os professores do ensino primário e os párocos fossem os principais agentes culturais nas aldeias e vilas e os professores do ensino secundário pertencessem à elite social das cidades, esta situação não ocorre no presente (Nóvoa, 1991a), citado por Jesus, n.d., p.28).

Hoje,

ressalta a cada vez menos confiança nos profissionais da educação e uma erosão evidente do seu estatuto profissional e social, sem que quem quer que seja se assuma como garante da sua qualidade e confiabilidade. A profissão docente há-de ter por necessário e indispensável um instrumento interno de autorregulação à classe docente, de garantia pública da permanente qualidade dos professores que, por essa via, confira confiança social nos professores pela via da exigência de elevados padrões éticos, deontológicos, científicos e pedagógicos (Granchó, 2007, n.p.).

Segundo Jesus (n.d., pp.32-33), um outro factor que tem contribuído para a perda de prestígio dos docentes diz respeito às profundas alterações nos valores sociais. “No passado, predominavam valores ditos intelectuais e humanistas, sendo valorizado o conhecimento, a reflexão, a profundidade na análise dos problemas, bem como a vocação e o espírito de missão”. Hoje em dia, predominam valores individualistas e economicistas, o que contribui para a desvalorização desta mesma profissão. “Para muitos, só é professor quem não tem capacidade de ter um emprego melhor, isto é, segundo os valores actuais, mais bem remunerado” (Jesus, n.d., p.33). Esta situação leva a uma menor consideração e respeito por parte da sociedade, particularmente pelos pais / encarregados de educação, relativamente aos professores.

A responsabilidade profissional dos professores, presentemente, desenvolve-se por referência a um “mandado social, cabendo-lhe desempenhar funções pedagógicas especificamente vocacionadas para o sucesso escolar dos alunos. Os professores cumprem a sua missão educativa enquanto profissionais do ensino” (Baptista, 2011, p.18).

De realçar que a classe docente é permanentemente confrontada

com a tomada de medidas avulsas, sem nexos aparentes, que mudam ainda mais vertiginosamente do que em qualquer outro sector das políticas públicas, não só porque as equipas governamentais se têm sucedido a um ritmo acelerado, mas também porque cada equipa que chega à cinco de Outubro quer “deixar a sua marca”, protagonizando as mais das vezes projetos pessoais ou de pequenos grupos de interesses” (Azevedo, 2011, pp.44-45).

António Nóvoa, na sua intervenção na conferência promovida pela Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, em Lisboa, a 27 e 28 de setembro de 2007, referia que se produziu nos últimos anos

uma inflação discursiva sobre os professores, mas eles não foram os principais autores destes discursos e, num certo sentido, viram o seu território ocupado por outros grupos. Devemos ter consciência deste problema se quisermos compreender as razões que têm dificultado a concretização, na prática, de ideias e discursos tão óbvios e consensuais.

Diz ainda

Não conseguiremos evitar a “pobreza das práticas” se não tivermos políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de actuação, que valorizem as

culturas docentes, que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino”.

O mesmo autor refere ainda que o documento da OCDE de 2005 defende que

O sucesso de qualquer reforma depende do envolvimento activo dos professores no seu envolvimento e concretização. Se os professores não participarem activamente e não sentirem que a reforma também lhes pertence é praticamente impossível que qualquer mudança venha a ter sucesso (Nóvoa, 2007, p.25).

O professor não pode ser comparado com outros profissionais que estejam mais ou menos vocacionadas para a relação humana, a sua relação com os alunos ultrapassa o aspeto meramente técnico. “Neste entendimento, o professor deve ensinar a verdade, a dignidade e o bem, mas deve também, pela sua prática e exemplo, dar testemunho de verdade, de dignidade e de bem” (Baptista, 2011, p.26). Aliás, o desempenho profissional dos docentes é inseparável da sua postura, do seu ser e agir.

O que observamos, hoje em dia, é uma desmotivação geral, um baixar de braços, uma inquietude, por parte dos profissionais da educação, o que não é nada favorável à tarefa inerente a este cargo. Contudo,

cremos que é possível, a muitos professores, não perderem a motivação e a esperança de, mesmo em contexto social, económico, político ou outro adverso, continuarem a ser profissionalmente obstinados e persistentes, no sentido de responder às imensas e diversas exigências e solicitações que lhes são requeridas (Castro, 2011, p.197).

Repetindo Nóvoa (2007, p.12), “como é possível a escola nos pedir tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar nosso estatuto profissional”.

Citando, igualmente, Teixeira (2009), na sua comunicação na Revista ELO

A tecnocratização das funções docentes, a transformação dos professores em tecnólogos da educação, constitui, na verdade, não só uma diminuição do seu papel e do seu *status* social, mas, sobretudo, uma traição à responsabilidade indeclinável que tem perante os seus alunos e, claro está, perante as famílias dos seus alunos, atendendo a que o melhor interesse dos alunos sempre será o melhor interesse dos pais (p.94).

1.4. Formação Contínua

No caso português, a certificação para a docência é da responsabilidade das instituições universitárias, todavia a profissão docente exige uma constante e certificada formação.

Os tempos em que vivemos exigem dos docentes cada vez mais preparação para enfrentar situações, muitas vezes adversas, e a formação contínua, a que estão sujeitos e de acordo com a legislação em vigor, surge como uma mais-valia para o seu desenvolvimento / desempenho profissional. A aprendizagem ao longo da vida, com o intuito de desenvolver e aprofundar as competências é bem-vinda desde que adequada. Ora, o Ministério da Educação tem-se preocupado com a certificação de ações de formação, determinando a frequência das mesmas sob pena da não progressão na carreira, mas não oferece quaisquer condições para a realização das mesmas. Este é, na minha perspectiva, o único senão.

A expansão da formação contínua de professores na década de noventa deveu-se essencialmente a três fatores: a situação dos chamados professores provisórios no ensino básico e secundário, na década de oitenta, isto é, grande parte dos docentes no ativo não possuíam formação profissional completa; a entrada de fundos comunitários para a formação contínua, com a entrada de Portugal, na então chamada CEE, em 1986; a urgência de mobilizar os docentes para a reforma do sistema educativo, na sequência da entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986. Apesar das divergências iniciais, que esta temática suscitou, o governo criou um órgão com competências para acreditar os responsáveis pela formação, assim como acompanhar e avaliar o sistema de formação contínua dos professores. Passou a ser necessária a obtenção de créditos, e o que se verificou foi que o importante era ter, a todo o custo, os créditos, pondo de lado o principal objetivo da formação contínua. Estas ações de formação passaram, evidentemente, a ter uma classificação².

Na sua página da *internet*, a Direção-Geral da Administração Escolar refere que “o sistema nacional de formação contínua de professores, criado pelo Decreto-lei n.º 249/92, de 9 de novembro, veio possibilitar a concretização do reconhecimento da

² (in <http://educar.no.sapo.pt/formcontinua.htm>)

formação contínua como um direito e um dever de todos os profissionais da educação e como condição necessária à progressão na carreira”.

Refere, ainda, que será reconhecida como “um papel crucial na valorização da profissão docente, no desenvolvimento organizacional das escolas e na melhoria das aprendizagens”. O Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, no âmbito do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, expõe, no seu 15º artigo que

a formação contínua destina-se a assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente, visando ainda objectivos de desenvolvimento na carreira e de mobilidade (...). A formação contínua deve ser planeada de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente.

Em 2007, em Lisboa, na conferência: Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida, António Nóvoa, na sua intervenção, cujo título “O Regresso dos Professores” referia o seguinte:

Grande parte dos programas de formação contínua tem-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. Os professores devem recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o “mercado da formação” e que alimenta um sentimento de “desatualização” dos professores. A concepção da Educação Permanente obriga-nos a pensar ao contrário, construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, investindo na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

É comumente aceite que a formação contínua deve abordar diretamente os problemas diários dos docentes. Neste sentido Cunha (2008, pp.143-144) salienta que

a título exemplificativo (prático), Garcia (1995) diferencia dois tipos de atividades que deveriam orientar a formação e o desenvolvimento dos professores:

- *Actividades de formação e treino*, orientadas por especialistas que teriam como objetivo a aquisição de competências profissionais que facilitassem, através de actividades de demonstração e de simulação, a melhoria da eficácia profissional;

- *Actividades de apoio profissional*, apoiadas no diálogo e na troca de experiências materializadas na investigação – acção, reflexão crítica, hetero e auto-observação e avaliação.

Podemos referir que a “formação profissional de professores é, por definição, uma formação compósita para a qual concorrem diversas componentes” (Esteves, 2009, p.46).

Consideramos que a avaliação docente poderá constituir um meio de identificação das necessidades de formação dos professores.

1.5. Breve História da Avaliação Docente

Com a introdução do regime democrático, logo depois do 25 de abril de 1974, a avaliação dos professores sofreu algumas alterações, embora permanecendo, ainda, com característica do regime totalitarista anterior. Só com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, é que a avaliação dos professores aparece na agenda política. No seu artigo 36º, estabelece que

a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.

Para dar cumprimento a tal princípio, o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (aprovado pelo Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 abril) expõe, no seu artigo 39º, os princípios orientadores da avaliação de desempenho docente e os objetivos da mesma:

- a) Contribuir para a melhoria da ação pedagógica e da eficácia profissional dos docentes;
- b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;
- c) Permitir a inventariação das necessidades de formação e de reconversão profissional do pessoal docente;

- d) Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
- e) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente.

Passou, então, a vigorar um modelo de avaliação que atribuía aos docentes a classificação de Satisfaz desde que não se verificassem três situações que lhe poderiam conferir a menção de Não Satisfaz: “um deficiente relacionamento com os alunos”; “a não-aceitação de cargos pedagógicos”; “não concluir em cada módulo de tempo de serviço do escalão ações de formação contínua a que tenha acesso” (Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 abril). O órgão de gestão atribuía, então, a classificação, após análise de um relatório crítico sobre a atividade docente por si desenvolvida.

A política da avaliação docente continuou com a entrada em vigor do Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de junho, no qual já se reforçava a autonomia das escolas e pretendia promover o desenvolvimento dos docentes. A carreira foi, então, dividida em dez escalões. Para progredir bastava elaborar um relatório crítico da atividade desenvolvida e frequentar ações de formação creditadas. Este mesmo relatório era entregue ao presidente do Conselho Executivo que atribuía a menção de Satisfaz ou Não Satisfaz, podendo, o docente, neste último caso, exercer o direito de reclamação, num prazo de cinco dias.

Surge o Decreto Regulamentar n.º 11/ 98, de 15 de maio. Este Decreto, no seu preâmbulo, refere que “A recente revisão do Estatuto da Carreira Docente, aprovada pelo Decreto-lei n.º 1/98, de 2 de janeiro, deu particular relevância à consagração de mecanismos de incentivo ao mérito e ao reforço da profissionalidade docente, designadamente no âmbito do processo de avaliação do desempenho dos educadores e dos professores”. Para este modelo de avaliação de desempenho era apenas necessário que o docente apresentasse um documento de reflexão crítica da atividade por si desenvolvida, acompanhado da certificação das ações de formação frequentadas. Este relatório crítico devia seguir determinados indicadores e elementos de avaliação, expressos no ponto dois do Artigo 6º desse decreto:

- a) Serviço distribuído;
- b) Relação pedagógica com os alunos;
- c) Cumprimento dos núcleos essenciais dos programas curriculares;

- d) Desempenho de outras funções educativas, designadamente de administração e gestão escolares, de orientação educativa e de supervisão pedagógica;
- e) Participação em projetos de escola e em atividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa;
- f) Ações de formação frequentadas e respetivas certificações;
- g) Estudos realizados e trabalhos publicados.

Ainda, com a introdução do Decreto-lei n.º 1/98, de 2 de janeiro, os docentes podiam solicitar as menções de Bom e Muito Bom, através de um requerimento a apreciar pela comissão de avaliação do Conselho Pedagógico. A atribuição de Não Satisfaz era apenas para casos excecionais de incumprimento das funções letivas, por parte do docente, ou pela não obtenção dos créditos de formação contínua necessários para a progressão.

Em maio de 2006 já se avizinhava a implementação de mais uma revisão do Estatuto da Carreira Docente e consequentemente uma alteração na avaliação dos professores.

Com a entrada em vigor do Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, altera-se, mais uma vez, o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, assim como o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-lei n.º 249/92, de 9 de novembro. O programa do XVII do governo institucional refere que é indispensável “estabelecer um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade lectiva”. Este mesmo Decreto, no seu artigo 40º, ponto dois, apresenta como objetivos principais da avaliação de desempenho, “a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento de mérito e de excelência”. Este Decreto-lei apresenta, ainda, no mesmo artigo, ponto três, os objetivos específicos, que passam por:

contribuir para a melhoria da prática pedagógica, valorizar e aperfeiçoar individualmente o docente, inventariar as necessidades de formação, detectar factores

que influenciam o rendimento profissional, diferenciar e premiar os melhores profissionais, facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente, promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares e promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.

Com a entrada em vigor deste estatuto docente, a carreira é hierarquizada em duas categorias, a de professor e a de professor titular. Para aceder a esta última categoria, os docentes teriam de passar por provas nacionais e ter um mínimo de dezoito anos de serviço.

Surge, então, um novo modelo de avaliação do desempenho docente com a entrada em vigor do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro. Um modelo controverso, polémico, complexo e muito burocrático. O avaliado fica obrigado à entrega de objetivos individuais ao avaliador, tendo por referência os objetivos e metas estabelecidos pela escola, indicados no seu Projeto Educativo e Plano de Atividades.

Aparecem os Coordenadores de Departamento Curricular e o Presidente do Conselho Executivo ou Diretor como avaliadores. Aos Coordenadores compete avaliar o envolvimento e a qualidade científica – pedagógica dos docentes, enquanto aos Presidentes ou Diretores compete adequar o processo de avaliação às especificidades da escola. Em ambos os casos terão de proceder à recolha de dados e ao preenchimento dos instrumentos elaborados para o efeito. Com este modelo é criado um novo órgão – a Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho - constituída pelo Presidente do Conselho Pedagógico e quatro professores titulares pertencentes a este último órgão. Esta Comissão tinha como objetivo garantir o rigor do sistema de avaliação, proceder à avaliação no caso de inexistência de avaliador, validar a atribuição das classificações de Muito Bom, Excelente e Insuficiente e dar um parecer acerca de eventuais reclamações dos avaliados.

É dada relevância à formação contínua com o intuito de promover o desenvolvimento profissional do professor. Assim, a escola terá de elaborar um plano de formação tendo em conta as necessidades e que servirá de referência à formação do docente avaliado. Na formação realizada pelo docente, 50% deverá ser na sua área de formação científica.

A avaliação passa a ser bienal e os intervenientes neste processo são os avaliadores, a comissão de coordenação de avaliação de desempenho e, obviamente, o

avaliado. Este é avaliado pelo coordenador de departamento ou outro docente designado e pelo diretor da escola. A comissão de coordenação da avaliação tem competências para garantir o rigor da mesma e validar as menções atribuídas. Esta avaliação abrange a preparação, organização e realização das atividades letivas, a relação pedagógica com os alunos e o processo de avaliação das aprendizagens dos mesmos. Ora, pela primeira vez, na avaliação de desempenho docente, passou a ser necessário a observação de aulas. Para além destas, implementava-se um processo muito complexo, pois eram necessários relatórios certificados de ações de formação e a apresentação obrigatória, por parte do docente, de uma autoavaliação. O professor tinha de disponibilizar os materiais pedagógicos desenvolvidos e utilizados, os instrumentos utilizados na avaliação dos alunos, as planificações a longo, médio e as planificações das aulas. Esta avaliação era, simultaneamente, qualitativa e quantitativa que variava de 1 a 10 valores. A atribuição de duas menções qualitativas de Muito Bom e Excelente, em dois períodos consecutivos, refletir-se-ia de forma benéfica na progressão da carreira. A atribuição de Bom conferia apenas a progressão linear na carreira, enquanto a atribuição de Regular ou Insuficiente tinha consequências negativas na progressão. De salientar que, ao contrário dos modelos de avaliação de docentes anteriores, este modelo premiava o profissional que trabalhava seriamente e penalizava os que demonstravam fragilidades.

A 21 de fevereiro, com o Decreto-lei n.º 41/2012, surge mais uma alteração do Estatuto da Carreira Docente. De salientar que o Estatuto tem sido, como verificamos, objeto de repetidas alterações, em curto espaço de tempo, levando ao desgaste constante. No seu preâmbulo, este diploma define as grandes linhas de orientação do novo regime de Avaliação de Desempenho Docente.

Orientado para a melhoria dos resultados escolares e da aprendizagem dos alunos e para a diminuição do abandono escolar, valorizando a actividade lectiva e criando condições para que as escolas e os docentes se centrem no essencial da sua actividade: o ensino. Pretende-se, igualmente, incentivar o desenvolvimento profissional, reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas, como condições essenciais da dignificação da profissão docente e da promoção da motivação dos professores. Neste sentido, promove-se uma avaliação do desempenho docente assente na simplicidade, na desburocratização dos processos e na sua utilidade, tendo em vista a revitalização cultural das escolas e uma maior responsabilidade profissional.

Segundo este Decreto-lei, a avaliação dos docentes centra-se em três grandes áreas: a científico-pedagógica, a participação na escola e a sua relação com a comunidade educativa, a formação contínua e o desenvolvimento profissional. Neste contexto, os ciclos de avaliação correspondem à duração dos diferentes escalões da carreira docente, para os professores que se encontram na carreira. Para os docentes em regime de contrato a termo, a avaliação realiza-se no final do período de vigência do respetivo contrato. No artigo 42º, ponto oito, está patente que a avaliação é interna e externa. Ainda no mesmo artigo, mas no ponto dez, expõe que a primeira (a avaliação interna) é realizada em todos os escalões, pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada onde o docente desempenha as suas funções; a segunda, centrada na dimensão científica e pedagógica, é concretizada por um avaliador externo, através da observação de aulas. A observação de aulas é obrigatória para todos os docentes em período probatório, para os docentes integrados no 2º e no 4º escalões, para os que pretendem a menção de Excelente, em qualquer escalão, ou ainda para os docentes integrados na carreira e que obtenham a menção de Insuficiente. Fazem parte do grupo interno de avaliadores o presidente do conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico, a secção de avaliação do conselho pedagógico e o coordenador de departamento curricular. O avaliador externo deve estar posicionado num escalão superior, quando impossível, igual ao do avaliado. Este é da mesma área científica do avaliado e detentor de formação especializada na área da avaliação de desempenho docente ou em supervisão pedagógica.

A avaliação faz-se, como anteriormente, com o recurso a cinco menções, Insuficiente, Regular, Bom, Muito Bom e Excelente. A obtenção das duas classificações superiores (Muito Bom e Excelente) vai refletir-se de forma benéfica na progressão da carreira, à semelhança da avaliação anterior. A referida Lei, no seu preâmbulo, expõe que se

pretende criar condições de facilidade de análise do Estatuto da Carreira Docente e fazer da avaliação do desempenho uma oportunidade ao serviço do desenvolvimento profissional dos docentes, na melhoria do ensino, dos resultados escolares dos alunos e em sentido lato, da melhoria da qualidade do serviço público da educação (Decreto-lei nº 41/2012, de 21 de janeiro).

1.6. Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente

No mundo de hoje é incontornável a necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida para todos. Sempre o foi para os professores. Mas hoje, mais que nunca, pois como educadores, deverão estar na linha da frente. Por isso, a questão da supervisão deve estar na “ordem do dia”, sempre presente na mente de um professor que queira aprofundar e melhorar a sua competência profissional e pessoal (Castro, 2011, p.199).

Mas, quando falamos em supervisão pedagógica aflora à nossa mente as noções de inspeção e controlo, daí uma certa resistência dos docentes a esta prática, apesar de Isabel Alarcão (2009, p.120) alertar para que “o papel da supervisão deva estar na linha da formação contínua dos professores”. Dizem os mais entendidos que falta uma certa cultura de avaliação entre esta classe. Alves e Machado (2010, p.94, citados por Silva & Machado, 2013, p.115) referem que para se ter uma cultura de avaliação é necessário que esta seja vista como uma prática quotidiana que afeta toda a instituição, não para sancionar e controlar, “mas para melhorar e potenciar o desenvolvimento dos seus membros”. Por conseguinte, a avaliação não poderá cingir-se a uma prática que realizam uns sobre os outros, “mas um processo reflexivo, sistemático e rigoroso (...) que deve atender ao contexto”.

Contudo, importa também sublinhar que a resistência dos professores é, em muitos casos, necessária e justificável. É preciso ler nas entrelinhas dos seus protestos face às reformas a afirmação do que querem que a educação seja naquilo que afirmam não querer que ela seja, em vez de interpretar esses protestos somente como atos de rejeição da mudança, como é usual. É preciso perguntar a que mudança resistem e porquê, e que outra mudança anunciam nessa resistência (Vieira, 2004, citado por Vieira & Moreira, 2011, p.7).

O certo é que os conceitos de supervisão e de avaliação estão, hoje em dia, interligados e suportam o controlo centralizado do sistema educativo através de padrões supostamente universais, pondo no mesmo “saco” o desenvolvimento profissional docente com a seleção e progressão na carreira. A supervisão devia ser vista como uma preocupação no desenvolvimento da ação dos professores para a melhoria das qualidades das aprendizagens dos alunos, pois, como a própria palavra indica, pedagogia significa direcionar a criança no caminho da aprendizagem tendo em vista o

conhecimento [do grego *paidós* (criança) e *agogé* (condução)]. Se associarmos o conceito de supervisão com a avaliação de desempenho dos professores, podemos acrescentar o

facto de ela obedecer a uma lógica de prestação de contas com efeitos na carreira, o que pode reduzir fortemente o potencial formativo da supervisão se esta for entendida como uma acção de verificação e controlo da acção docente, exercida por um sujeito avaliador sobre um sujeito avaliado (Vieira & Moreira, 2011, p.15).

Para melhor ilustrar a diferença entre supervisão e avaliação, reparemos no quadro seguinte:

	SUPERVISÃO	AVALIAÇÃO
Finalidade principal	Promover o crescimento individual, para além do nível atual de desempenho	Formular juízos de valor acerca da qualidade global da competência do professor
Fundamentação	Reconhecimento da natureza complexa e multidimensional do ato de ensinar	Direito legítimo do Estado de proteger as crianças do comportamento imoral, incompetente ou pouco profissional dos professores
Âmbito	Restrito (um fator de cada vez)	Alargado (juízo globalizante)
Enfoque da recolha de dados	Individualizado, diferenciado, baseado em critérios individuais	Baseado em critérios standardizados
Valorização da competência profissional	Competência partilhada e mutuamente reconhecida	Avaliador certificado pelo Estado/ distrito/ escola
Relação do professor - supervisor	Colegial 'reciprocidade' (respeito e confiança, partilha de objectivos, experiência, liderança)	Hierarquizada, com grau razoável de distância de modo a tornar a avaliação o mais justo e neutro possível
Perspectiva do professor sobre o processo	Oportunidade para correr riscos e experimentar	Desempenho máximo para mostrar ao avaliador

Quadro 1: Dimensões diferenciadoras da supervisão e da avaliação (Nolan & Hoover, 2005, trad. e adapt.) <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10366/1/24.M.A.Moreira.pdf>

Como podemos constatar, através do quadro apresentado, supervisão e avaliação têm finalidades distintas e tarefas igualmente distintas. Se a primeira tem em vista o desenvolvimento profissional do docente, pelo contrário, a segunda formula juízos de valor acerca das competências do profissional da educação. Não é apenas neste aspeto que reside a diferença, mas em todos os parâmetros, pois se a supervisão tem como objetivo o enriquecimento individual, baseando-se na melhoria da atividade docente e em critérios individuais, a avaliação formula juízos de valor e baseia-se em critérios estandardizados com impacto na carreira. A ligação entre os agentes é outro aspeto a ter em conta, já que na supervisão a relação é colegial, havendo confiança, partilha de objetivos e experiências, em que há da parte do observado oportunidade de correr riscos e de testar qualquer situação. Na avaliação a relação é hierarquizada, fria, sendo o avaliador escolhido pelo serviços centrais ou locais, havendo uma certa distância para permitir que a avaliação seja neutra e o avaliado desempenhe ao máximo as suas funções, não podendo, de modo nenhum vacilar, sob pena de ser prejudicado na sua avaliação e ter consequências na sua vida futura.

Enquanto os professores não se virem como um corpo profissional de pessoas que se complementam e fortalecem mutuamente; como um corpo capaz de ensinar com sucesso, apesar das influências externas, com controlo e capacidade de chegar aos alunos; um corpo que deve recorrer à observação colaborativa, à partilha de materiais, de métodos, estratégias, e ao apoio mútuo; um corpo que deve assumir responsabilidades na condução de outros, deve planear o seu desenvolvimento profissional, o currículo e envolver-se em investigação-acção; um corpo coeso, que mostra respeito e confiança nos outros e reforça a acção colectiva, dando feedback, questionando, confrontando para valorizar, reflectindo e adaptando as suas práticas...nenhuma mudança colectiva é possível na cultura das escolas (Moreira, n.d., pp.253-254).

Neste contexto, as finalidades da avaliação

deveriam ser sobretudo formativas e de natureza desenvolvimentalista, o que habitualmente requer que os professores determinem, implementem e completem os seus próprios planos de desenvolvimento profissional (Danielson & McGreal, 2000), desenrolada em ambientes participados e colaborativos, que favoreçam uma abordagem cíclica de reflexão-acção (Moreira, n.d., p.254).

1.7. Avaliação *versus* Classificação

Embora sejam conceitos estreitos, em educação não devemos confundir avaliação com classificação. “Partilham um mesmo campo semântico mas diferenciam-se pelos recursos que utilizam e os usos e fins que servem” (Méndez, 2002, p.15).

Ao ler o livro de J. M. Álvarez Méndez (2002), “Avaliar Para Conhecer, Examinar Para Excluir”, chamou-me a atenção um dos pontos fortes deste autor. É o facto de a avaliação aqui entendida não se referir a examinar, nem a aplicar testes muito menos corrigir, mas tem a ver com atividades de qualificar, medir. A avaliação é uma atividade natural enquanto a classificação é artificial e de mera conveniência social. Ao agirmos reflexiva e racionalmente partindo de princípios morais, convertemos a atividade espontânea e natural em atividade formativa. São campos distintos tendo em conta os recursos utilizados e os usos e fins que servem. Deve entender-se a avaliação como aprendizagem, pois o professor aprende para conhecer, para colaborar na aprendizagem do aluno, conhecendo as dificuldades que tem de superar. O aluno aprende com a própria avaliação e correção do professor que será crítica e argumentada, mas nunca desqualificadora e penalizadora. Sendo assim, o desafio de cada professor é atuar de forma a não excluir ninguém da participação do saber. Devemos entender a avaliação como um processo contínuo e como tal não deverá haver fracassos, pois haverá sempre tempo de atuar no momento oportuno. O professor deverá tomar decisões adequadas no momento apropriado em função das necessidades do sujeito que aprende e em virtude dos contextos nos quais ocorrem as aprendizagens. Para que funcione na perfeição, a avaliação deve ser transparente, os critérios de valorização e correção devem ser explícitos, públicos, publicitados. Quanto maior for a transparência, maior será a imparcialidade e a equidade. Uma boa avaliação supõe uma boa atividade de ensino e uma boa atividade de aprendizagem. Deverá ser uma tarefa conjunta entre avaliado e avaliador, tarefa esta que tem de ser orientada por princípios morais.

Ora o que se aplica na avaliação dos alunos também se verifica na tão falada avaliação dos professores, ainda mais hoje em dia que se fala tanto num exame para excluir os docentes da sua profissão. Neste caso, a avaliação não só é entendida como

controlo, mas também como exclusão. A avaliação devia servir para o desenvolvimento cujo objetivo é o crescimento como professor, como consciência crítica. Na verdade, para os docentes, a palavra avaliação tem uma conotação negativa, há inclusivamente revolta

contra a avaliação das suas aulas por pessoas às quais não reconhecem competência e que utilizam critérios considerados pouco apropriados. A observação é efectuada (...) reforçando o seu pendor avaliativo (em detrimento do pendor colaborativo e desenvolvimentista) e desencadeando sentimentos de ameaça e tensões, entre o observado e o professor (Reis, 2011, p.9).

Capítulo 2 - Etapas ou ciclos de uma vida profissional_____

Sendo o presente trabalho um relatório de reflexão do meu percurso profissional, faz todo o sentido escrever sobre o mesmo, salientando o que de bom e de menos bom aconteceu. Evidentemente que durante estes largos anos de docência nem tudo “foram rosas”, pois houve “espinhos”. Situações que foram ultrapassadas com a ajuda de colegas ou mesmo do ambiente familiar.

Ao longo de todos estes anos, fui conhecendo as problemáticas dos alunos, pretendendo contribuir para a formação e realização integral dos mesmos, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades, estimulando a sua autonomia e criatividade, tornando-os cidadãos ativos e capazes de viver livres em sociedade; reconheci e respeitei as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, procurando adotar mecanismos de diferenciação pedagógica suscetíveis de responder às necessidades individuais dos discentes; procurei trabalhar em articulação com todos os intervenientes no processo educativo, refletindo e partilhando opiniões e recursos, contribuindo para o sucesso de todos.

Procurei, em todos os momentos da minha carreira, ser pontual, assídua e cumprir integralmente o serviço distribuído. Não tive quaisquer sanções ou faltas disciplinares. Estabeleci e mantive relações com todos os elementos da comunidade, valorizando o respeito mútuo, a solidariedade e a entreajuda. Sempre participei e realizei as atividades definidas no Plano Anual de Atividades ou outros projetos no âmbito das relações entre a escola e a comunidade, nas diversas escolas por onde tenho passado.

2.1. Aprendizagem ao Longo da Vida

Todos estamos de acordo que os professores necessitam, ao longo da sua vida profissional, de formação para fazer face aos constantes desafios que lhes são colocados diariamente. Esta formação aparece como sinónimo de desenvolvimento profissional dos professores e tem como objetivo a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional docente e consequentemente a melhoria da qualidade do ensino.

Como afirma Fullan, o desenvolvimento profissional é um projeto ao longo da carreira desde a formação inicial, à iniciação, ao desenvolvimento profissional contínuo através da própria carreira ... O desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem (Fullan, 1987, p.215, citado por Garcia, 1999, p.27).

Os professores constituem o maior trunfo da escola. Estão na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores. Todavia, os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada e, ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através de empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira. Nesta medida, torna-se fundamental promover o seu bem-estar e apoiar o seu desenvolvimento profissional se se quer melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados escolares (Day, 2001, p.16).

Neste contexto, para além das minhas funções como docente, não descurei a minha formação. Durante todos os anos fiz a formação que me era exigida, pelo Ministério, nos Centros de Formação a que a(s) minha(s) escola(s) pertence(m), mas também alguma por iniciativa própria. Avaliação em educação é o tema da minha predileção, tendo feito uma especialização na área, para além das ações de formação proporcionadas pelos Centros de Formação. Para tal, investiguei e li, dialoguei e troquei ideias, ainda assim considero não estar preparada para exercer funções nesta área, visto que todos os dias nos confrontamos com novos Decretos / Despachos e afins, vindos do poder central e por ser um assunto bastante complexo. De salientar que ao longo de todos estes anos, e fazendo face à introdução das novas tecnologias, tive necessidade de conhecer, estudar e me entrosar no meio, tendo frequentado diversas ações de formação referentes ao tema. Decorrente da introdução da nova terminologia linguística, a nível

da Língua Portuguesa, e do novo acordo ortográfico, vi-me confrontada com a necessidade de me aperfeiçoar no assunto.

O conceito mais rico e elaborado de desenvolvimento profissional não exclui a formação contínua de professores, na forma de cursos, mas situa-se num contexto de aprendizagem mais vasto, enquanto actividade que contribui para o repertório de modos de aprendizagem, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições (Day, 2001, p.203).

A oferta de formação contínua dos professores tem variado, ajustando-se à procura.

O desenvolvimento profissional dos professores constitui uma prioridade da sociedade do conhecimento, complexa e de mudança rápidas, e as escolas devem converter-se em sistemas de aprendizagem profissional sofisticados, conscientes da necessidade de os seus profissionais continuarem o seu processo de aprendizagem permanente, experimentando novas formas ou modalidades de formação (Hargreaves, 2003, p.37, citado por Góis & Gonçalves, 2005, p.73).

O desenvolvimento profissional contínuo dos professores é um esforço em que vale a pena investir

pois: i) é essencial para a aprendizagem, para o bem-estar e para os resultados dos alunos e das escolas, ii) é vital para a manutenção e desenvolvimento do seu próprio empenho e saber-fazer profissional; iii) constitui uma responsabilidade importante dos professores e dos empregadores (Day, 2001, p.318).

Corroborando o que afirma o mesmo autor (Day, 2001), também a avaliação dos professores “não deve ser vista como uma realidade separada do plano de desenvolvimento individual do professor e do plano de desenvolvimento da escola se se quer desenvolver tanto os processos de trabalho dos indivíduos, como a arquitectura social da escola” (p.150).

Voltaremos a abordar este assunto no ponto 2.4 deste mesmo capítulo.

2.2. O meu Percurso

Encetei o meu percurso profissional em Trás-os-Montes, em duas aldeias “perdidas” do concelho de Vila Pouca de Aguiar, cujos nomes ainda me recordo, pelo facto de, naquela altura, alguns dos meus alunos trabalharem nas minas romanas de Covas de Jales de exploração de ouro – Alfarela de Jales e Reboredo. Como professora do 3º ciclo e secundário, o meu primeiro ano de serviço foi ensinar adultos. Nos anos seguintes e até hoje tenho lecionado Português no 3º ciclo e no ensino secundário. Apesar de não ser muito variado, foi um percurso bastante enriquecedor com experiências diversificadas. Quanto a cargos, desempenhei as funções de coordenadora de departamento, tendo sido uma experiência enriquecedora na medida em que é um trabalho que procura a entreajuda e colaboração mútuas; fui coordenadora dos cursos de “Percursos Curriculares Alternativos”, um cargo muito trabalhoso, visto ser necessário fazer projetos de raiz; e de diretora de turma, um dos cargos de maior responsabilidade numa escola, como à frente (no ponto 2.6) iremos ver, onde leciono Educação para a Cidadania.

Durante estes vinte e dois anos de serviço, a par da lecionação, procurei manter-me sempre informada, através de ações de formação contínua e um curso de especialização – “Inspeção em Educação”. Esta formação, através das muitas leituras, fez-me percorrer as linhas de pensamento de vários autores, abrir horizontes numa área que me diz diretamente respeito.

2.2.1. Dimensões Positivas do meu Percurso Profissional

Não há nada mais gratificante do que o contacto diário com os adolescentes. Ouvir as suas histórias, as suas alegrias e as suas angústias, conversar e aconselhar. Foi sempre minha preocupação, desde o meu primeiro ano de serviço, proporcionar aos meus alunos uma aprendizagem útil, capaz de os acompanhar durante a sua vida. É minha preocupação planificar cada aula e operacionalizar os conteúdos, tendo em conta os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem e proporcionar uma aprendizagem

diversificada, tendo “um amplo conhecimento dos alunos, das suas diferenças e singularidades, do que é aprender e como se pode intervir na aprendizagem” (Rodrigues, 2001, p.13). Entendemos aqui que “estilos de aprendizagem são simplesmente os estilos cognitivos que os alunos evidenciam quando confrontados com uma tarefa de aprendizagem” (Ribeiro, 1996, p.18).

É de realçar a necessidade dos professores estarem envolvidos, como parte do seu desenvolvimento profissional, nas análises sistemáticas das perspectivas dos seus alunos e no estudo de como os conteúdos programáticos são conceptualizados e compreendidos. Parece que ensinar os alunos a tornarem-se mais conscientes dos seus próprios motivos e recursos e a seleccioná-los e usá-los adequadamente é um componente importante (Ribeiro, 1996, p.21).

Sempre me preocupei, e continuo a preocupar, com os meus alunos, vivo as suas dificuldades e os seus problemas e mantenho com eles uma relação de grande proximidade.

Se é certo que a atual conjuntura sócio-económica e cultural desafia a formação docente no sentido de dar respostas inovadoras em campos como, por exemplo, do desenvolvimento curricular ou da tecnologia da comunicação e da informação, também não podemos ignorar que a dimensão relacional é um verdadeiro *ultimatum* à criatividade, à capacidade de auto-controlo e de auto-afirmação e, concomitantemente, à capacidade de descentralização e de trabalho em equipa dos docentes (Amado et al., 2009, p.76).

Um dos cargos que me tem sido atribuído, ao longo destes anos, é o de Direção de Turma. Esta experiência é muito enriquecedora. Vive-se mais de perto e de forma mais intensa os problemas familiares que preocupam as nossas crianças. O Diretor de turma tem, na escola, uma preciosa atividade, desde a gestão de conflitos, que não se concentra apenas ao recinto escolar, mas também inúmeras funções burocráticas, que são consideradas inevitáveis, como será oportunamente explicitado.

2.2.2. Dimensões Críticas do meu Percurso Profissional

Um dos aspetos mais críticos do meu percurso profissional foi o fato de, nos primeiros anos de carreira, ter percorrido quase todo o país: desde os distritos de Lisboa, Leiria, Porto, Vila Real, passando por Aveiro, Guarda e Coimbra, tendo deixado uma família para trás, lutando por um lugar no quadro, com perspectivas de uma carreira estável, uma profissão que me desse algum conforto. De facto, durante alguns anos ainda desfrutei dessa tal carreira. Hoje e a pouco e pouco esta mesma carreira vai-se desvanecendo, dissipando entre os nossos dedos, sem que possamos fazer grande coisa. Toda a conjuntura atual, quer política, quer económica, tem contribuído para que tal se verifique. O que ontem era uma profissão segura, hoje é insegura.

Verifica-se, presentemente, uma enorme instabilidade, o desemprego e os “horários zero”, mesmo nos docentes de carreira, são uma forte possibilidade. O governo insiste com a sua intenção de impor graves medidas, como o aumento do horário de trabalho, o aumento de alunos por turma, alterações curriculares sucessivas, o aumento da idade da reforma o que consequentemente irá reduzir de forma significativa os postos de trabalho e, ainda, a tão falada, mobilidade especial, isto é, o despedimento massivo dos professores. Se já era difícil trabalhar com as condições vigentes, com as medidas enunciadas tornar-se-á incomportável para os poucos docentes que ficarão nas escolas. Professores com mais de vinte anos de serviço, que dedicaram toda a sua vida ao serviço da educação e se formaram para a profissão que desempenham, agora vão ser dispensados.

O atual governo insiste nas medidas de austeridade, tendo em vista cortar nas despesas do Ministério da Educação. A este propósito, o Conselho Nacional de Educação, no relatório sobre o estado da educação referente ao ano 2012, menciona que

em tempos de crise, Educação e Ciência são garantias de futuro pelo que é fundamental que a Educação e a Formação sejam encaradas como garante do desenvolvimento das pessoas e dos países e, como tal, não devem deixar de ocupar o centro das políticas e construir uma prioridade de investimento público. É necessário avaliar as consequências das medidas de restrição orçamental resultantes do programa de ajustamento com que o país está comprometido (p.309).

Ana Maria Bettencourt, presidente do Conselho Nacional de Educação não esconde a sua preocupação perante a redução / cortes no sector da educação, traduzida na redução dos seus meios financeiros e humanos. Este governo, à semelhança do anterior, está a levar ao esgotamento e ao empobrecimento da escola pública, deixando muitos docentes numa situação dramática.

Outros dos aspetos críticos do meu percurso profissional foram as já mencionadas aulas assistidas ou observação de aulas. Todos nós temos as nossas fragilidades, vulnerabilidades que não queremos demonstrar, muito menos que sejam observadas. Foi o momento da vida que me fez voltar ao Estágio Pedagógico e lembrar o professor que me acompanhava na escola. Uma figura rígida, inflexível, implacável com os erros dos estagiários, a ponto de provocar, a qualquer momento, o desaguar de lágrimas contidas nos nossos olhos. Foi um ano de trabalho árduo, de momentos de desespero, mas que, particularmente, no final, foi reconfortante pela classificação obtida.

Relativamente às aulas assistidas, houve momentos de revolta, de exasperação perante o que, no início da carreira, nunca pensava vir a sentir, por já ter passado por situação semelhante. Esta revolta patenteia o meu desagrado perante a forma como foi conduzido todo o processo. Não que eu seja contra a observação de aulas, mas pelo facto de esta se pautar pela classificação e pela pontuação para excluir, questão que será devidamente debatida no ponto 2.4.

O facto de todos os dias me relacionar com alunos problemáticos, sem interesse pelas atividades escolares, sem perspetivas de futuro é outro problema. Como diz Azevedo (2011, p.33), “agora todos estão na escola, até os “bárbaros”, esses que pouco ou nada lá fazem, chegam lá todos e chegou de tudo (incluindo a “desordem”, os que não querem estudar!) ”.

Jesus (n.d.) refere que o combate ao analfabetismo e a massificação do ensino, contribuíram

para que muitos alunos frequentassem a escola encarando-a, não como um direito, um espaço de desenvolvimento pessoal e interpessoal, mas como uma obrigação, um dever, uma fonte de insatisfação e de incertezas, manifestando em relação a ela, desinteresse, traduzido frequentemente em comportamentos de indisciplina que dificultam a

actividade do professor na sala de aula e que contribuem para a sua falta de motivação profissional (p.30).

Alunos que estão na sala de aula só para não terem falta, é necessário perseverança, conversar com eles, chamá-los à razão, encetar uma série de estratégias conducentes ao sucesso destes e não expulsá-los da aula (que seria a situação mais facilitadora), porque dentro de uma sala de aula, sempre aprendem alguma coisa. Parece-me que em meios sociais menos favorecidos a escola ainda faz alguma diferença e, nestes casos, temos de lutar pela melhoria das aprendizagens e das atitudes e valores, apesar da resistência por parte dos discentes.

Na palestra “Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo” promovido pelo sindicato dos professores de São Paulo (2007), António Nóvoa refere que

na sociedade do conhecimento, só há uma maneira de haver uma escola baseada na inclusão: é conseguir que as crianças adquiram o conhecimento. A pior discriminação, a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum conhecimento, sem as ferramentas mínimas para se integrar e participar ativamente das sociedades do conhecimento (p.12).

Neste sentido, o papel de Diretor de Turma é fundamental para, juntamente com a família, ajustar estratégias no sentido de ultrapassar as dificuldades sentidas pelos discentes.

2.3. Papel do Diretor de Turma – Relação Escola / Família

O papel do diretor de turma é dos papéis mais importantes que um docente pode ter numa escola, pois tem de gerir todas as dificuldades que vão surgindo, quer sejam entre alunos, docente/aluno, docente/encarregado educação e até entre os próprios docentes da turma.

Segundo Sá (1997), a criação do cargo de diretor de turma

pode ser interpretada como a resposta organizacional à complexidade e heterogeneidade docente e discente da escola de massas, assumindo esta figura de gestão intermédia

responsabilidades específicas na coordenação e controlo do conjunto dos professores da turma e na integração dos alunos no ambiente escolar (p.70).

O diretor de turma é, antes de mais, um educador com a tarefa de orientar os alunos, estabelecer laços de comunicação e de convívio e coordenar actividades no âmbito da turma. Cabe-lhe conhecer cada um dos seus alunos para os poder ajudar no processo de aprendizagem e, para que esse objectivo seja alcançado, convém que conheça os pais dos alunos e seja capaz de estabelecer uma comunicação eficaz com os outros professores de turma. Ele é o eixo em torno do qual gira a relação educativa (Marques, 2002, p.15).

Uma boa relação entre o diretor de turma e o encarregado de educação pode trazer benefícios inimagináveis, podendo elevar a motivação e o estudo, aumentando assim o sucesso escolar, pode melhorar a falta de assiduidade, caso exista, entre outros. A frequência e a diversidade de contactos com os encarregados de educação são oportunidades privilegiadas de comunicação “pela possibilidade de diálogo, de aproximação de expectativas e objectivos e de articulação de atitudes e estratégias promotoras da aprendizagem e da resolução de problemas dos alunos” (Zenhas, 2006, p.165).

Como lembra Lima (2002, p.7), a efetivação desta relação sempre foi complexa e difícil de estabelecer, sendo que, ao longo da história do sistema educativo português, “as relações entre pais e professores sempre foram um assunto polémico”. É hoje preconizada pela investigação, e aceite por todos os agentes e atores educativos, a necessidade de mudança na relação entre a instituição escolar e as famílias, sendo fundamental para a melhoria de desempenho escolar e educativo dos alunos (Martins & Sarmiento, 2012, p.153).

Os pais que têm fortes expectativas na escola conseguem transmitir isso aos seus filhos e com mais ou menos problemas conseguimos levar “o barco a bom porto”. Pelo contrário, os que não têm qualquer expectativa, conseguem transmitir essa visão negativa aos seus filhos e é muito complicado trabalhar com esses alunos e ainda mais complicado o relacionamento com os próprios pais. O que a experiência me diz é que estes pais são de baixa instrução, com fracas aspirações sociais.

As expectativas das famílias face à escola e a valorização do saber escolar e/ou do grau académico conferido pela escola podem diferir em função de vários factores, um dos quais é o nível de escolaridade dos pais; os pais mais escolarizados tendem a valorizar

mais o papel da escola e a acompanhar e apoiar mais activamente os seus educandos (Góis & Gonçalves, 2005, p.52).

Numa coisa os professores são unânimes, os pais que mais precisariam de ir à escola, são aqueles que nunca lá vão, pois assiste-se “a um elevado grau de desagregação familiar, à diminuição progressiva do convívio entre pais e filhos e a um distanciamento e até alheamento daqueles da educação destes” (Castro, 1995, p.21). Cabe-nos a nós, diretores de turma, fazer o papel das próprias famílias. É deste modo que ficamos a conhecer o mundo familiar e a tentar desvanecer ou minimizar os problemas existentes, na tentativa de suprir a falta de atenção e cooperação da própria família. O Decreto-lei nº 30/2002, de 20 de dezembro, espelha, no seu artigo 6º, o papel especial dos pais e encarregados de educação, porém são muito poucos os pais que conhecem ou manifestam preocupações em conhecer o Diário da República.

É verdade que as famílias hoje em dia vivem situações muito complicadas a vários domínios, devido a transformações diversas da própria sociedade,

mas, o certo é que por mais mutações sociais que atinjam a família, esta continua a ser o alicerce da educação de qualquer pessoa. Os valores que ela veicula não são veiculados por nenhuma outra instituição social. Se a família falha, falha um pilar básico da educação. E o remédio, se houver lugar a ele, neste caso apenas poderá atenuar uma doença incurável: a ausência de uma cuidada educação familiar (Azevedo, 2011, p.141).

Torna-se premente a formação de alunos capazes, com convicções e valores para enfrentarem os perigos que a sociedade lhes oferece. É urgente formarmos os homens e as mulheres de amanhã, para que mais tarde o seu trabalho venha a contribuir para uma sociedade melhor.

É preciso não esquecermos que se educa por aquilo que se é, e não tanto por aquilo que se diz. A influência do director de turma depende menos das palavras do que do seu exemplo como pessoa e como tutor. O director de turma educa através das suas atitudes, da forma como age e como se relaciona com os outros (Marques, 2002, p.22).

Como vemos, o papel de diretor de turma ultrapassa largamente a mera sala de aula, passando a ser também educador. Como consta na Lei nº 51/2012, de 5 de setembro, que aprova a Estatuto do Aluno e Ética Escolar, no seu artigo 42º, capítulo V.

O diretor de turma ou, tratando-se de alunos do 1.º ciclo do ensino básico, o professor titular de turma, enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é o principal

responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais ou encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.

2.4. Avaliação Docente e a Aprendizagem dos Alunos

Culminamos este capítulo com a temática central deste relatório, a avaliação de desempenho docente. A partir da minha experiência como docente avaliada, poderei pôr a questão: nas aulas em que estava a ser avaliada, os meus alunos aprenderam mais do que nas aulas do dia-a-dia? É uma questão naturalmente complexa, visto que não só o professor, mas também os alunos estavam a ser observados. É óbvio que os alunos, perante um docente (o avaliador / relator) da mesma escola, que, durante o seu percurso escolar, o poderiam vir a ter também como professor, não queriam, de maneira nenhuma, dar uma imagem negativa deles próprios. Mas penso que não terá sido esta a realidade. Sabendo os alunos da implicação das aulas observadas para o professor avaliado, é mais que óbvio, que o seu pensamento era ajudar o seu professor, quem estava com eles todos os dias, para com quem tinham uma boa relação. Não só uma relação de professor - aluno, mas estava sempre disponível para ouvir as suas dificuldades, os seus momentos mais e menos felizes. Perante este quadro, eu era mais do que uma professora para eles (o ensino tem destas coisas – eu afeiçoou-me muito aos meus alunos). Sim, porque “o professor é uma pessoa com sentimentos, valores, preocupações e emoções, pelo que a sua dimensão humana, moral e afetiva não pode ser negligenciada” (Granchó, 2007, n.p.).

O saber profissional específico dos professores não pode ser compreendido, se o desligarmos da função social dos professores como alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolvam o educando na multiplicidade e interactividade das suas dimensões: cognitiva, afectiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética (Alarcão & Roldão, 2010, p.16).

Logo, numa aula assistida ou observada, nem o professor, nem os alunos estão à vontade. Não foi, de maneira alguma, uma aula normal, nem para mim, como docente, nem para eles como alunos. “É evidente que as aulas observadas, por mais tranquilidade que o professor aparente, nunca constituem aulas normais” (Reis, 2011, p.9).

As aulas observadas, no âmbito da avaliação de desempenho, não reflete, de modo nenhum, as aulas do dia-a-dia. Tendo em conta a minha questão inicial, poderei dizer que todos nós aprendemos, de alguma maneira, em todas as situações, pois “por mais encenadas que pareçam, as aulas observadas nunca se revelam inúteis, proporcionando informações valiosas sobre as competências profissionais do professor e as suas concepções relativamente ao ensino e à aprendizagem” (Reis, 2011, p.9).

Neste contexto, a avaliação de desempenho a que fui sujeita traduziu-se num processo de classificação, incidindo sobre as dimensões referidas no artigo 4º, capítulo II, secção I do Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho. A saber:

- ”a) Vertente profissional, social e ética;
- b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- c) Participação na escola e relação pedagógica com a comunidade educativa;
- d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”.

De acordo com o referido no artigo 16º deste mesmo Decreto, o processo de avaliação do avaliado era constituído pelos seguintes documentos obrigatórios: “a) relatório de autoavaliação; b) ficha de avaliação global”. Ainda o “registo de observação de aulas, nos casos em que a ela haja lugar”. Ora, como podemos verificar através do quadro 2, em que o relator atribuiu uma nota, o objetivo era mesmo classificar, medir as competências nas diversas dimensões. Como se pode constatar, depois de somados todos os domínios, a classificação final foi de 8,9 valores (Muito Bom), num total de 10. Sendo a classificação 9 já excelente e não tendo quotas para tal, a classificação ficou no limite. Quem é que não ficaria revoltado? Onde está a classificação por mérito? Pois, neste caso concreto foi uma avaliação baseada na falta de quotas, o que a torna pouco ou nada justa. Como diz Vieira e Moreira (2011, p.159, citados por Salgueiro & Costa, 2013, p. 93) “quando a avaliação de desempenho obedece a uma prestação de contas, com efeitos na carreira, pode restringir fortemente o potencial formativo da supervisão”.

A supervisão, a avaliação de desempenho docente e a observação de aulas não se desenvolveram de acordo com os referenciais teóricos. A lógica burocrática e classificadora sobrepôs-se à dimensão reflexiva, dialogada, participada, que conduz à análise e consciência das necessidades do desenvolvimento profissional, à ação conjunta para a melhoria da organização escola e da ação educativa (Baptista, 2013, p.265).

Faltou comunicação e diálogo a todos os níveis, com incidência na relação avaliador/avaliado que, ao invés de uma relação de interpares, refletiu a verticalidade hierárquica do poder e da subjugação. Faltou uma visão democrática da supervisão, pautada pelo debate de ideias e pontos de vista, pela reflexão partilhada e pela aprendizagem horizontal (Baptista, 2013, p. 265).

Dimensão	Domínio	Pontuação
Vertente profissional, social e ética	Compromisso com a construção do conhecimento profissional	8,000
	Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos	8,000
	Compromisso com o grupo de pares e com a escola	8,000
Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	Preparação e organização das atividades letivas	8,500
	Realização de atividades letivas	10,00
	Relação pedagógica com os alunos	10,00
	Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos	8,500
Participação na escola e relação com a comunidade educativa	Contributo para a realização dos objectivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de Atividades	8,000
	Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão	8,000
	Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação	-----
Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	Formação contínua e desenvolvimento profissional	10,00
Função ou atividade específica não enquadrável nos domínios anteriores		-----

Pontuação total	8,857
Proposta de classificação total	8,9

Quadro 2 – Anexo III da ficha de avaliação global do desempenho do pessoal docente

Como diz Pereira (2010, pp.43-44),

qualquer tomada de decisão, e, no caso da avaliação docente, a atribuição de uma classificação pelos avaliadores, nunca poderá ser o resultado de uma prática de medida pura porque os factores emocionais interagem sempre e de forma poderosa com a dimensão racional. A avaliação de desempenho docente é, portanto e diferentemente daquilo que se parece assumir e valorizar, um processo realizado “a quente”, um processo que, tal como qualquer outro processo avaliativo, não depende exclusivamente da actividade racional, não podendo ser, por isso mesmo, considerado objectivo. E esta análise torna-se ainda mais premente quando se considera que quem faz e quem recebe a avaliação docente são pares que, quase sempre (se não sempre), mantêm entre si uma relação de amizade.

A avaliação do Ministério é sempre um controlo, é uma peça-chave para avaliar os seus atores, é portanto um aspeto perverso. A avaliação docente não pode motivar um docente sem o stressar, sem lhe provocar ansiedade, o que dá origem a críticas e a desconfianças.

Conclusão

Como procurei mostrar ao longo deste relatório, a escola dos nossos dias está longe de ser a ideal e, como tudo, tem as suas vulnerabilidades. No caso do professor, dificilmente se pode traçar um perfil, embora sejam constantes as teorias para desenhar os modelos, ou um professor modelo. Se a sociedade está em mudança, o próprio perfil de professor tem de acompanhar essa mudança, sendo difícil aceitar um modelo único.

Contudo, há uma panóplia de competências que estão associadas a este profissional da educação.

A consciência da importância de uma educação assente em pilares sólidos para o efectivo progresso de cada país conduziu simultaneamente à necessidade de se inventariarem com a máxima objetividade os múltiplos saberes e saber-fazer implicados na actividade docente, já longe da concepção do professor como mero transmissor de saber, distante dos seus alunos (Associação de Professores de Português, 2002, p.25).

Decorrente do exposto, está a abertura da escola a classes sociais tradicionalmente afastadas – a chamada massificação da escola. Mais do que nunca, presentemente, deparamo-nos com problemas que não se afiguram nada fáceis: como promover o sucesso educativo sem abdicar de determinados princípios como a qualidade e a exigência? Como responder adequadamente à heterogeneidade de públicos? Como incutir nos docentes a apetência e a capacidade para a mudança? Como difundir valores como a da responsabilidade, do universalismo, da tolerância, do pluralismo e da compreensão, nas nossas escolas, quando as realidades sociais nos apontam caminhos contrários?

Nesta conclusão ficarão muitas dúvidas pendentes, mas que refletem a escola de hoje em dia. Todavia, o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI refere que,

para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas (1996, p.153).

Como foi também possível observar, ao longo do trabalho, esta recomendação da UNESCO não foi, de modo algum, concretizada. A educação não deve ser sentida apenas como uma despesa para o estado português, deve, antes de mais, ser tida como um investimento económico e político, gerador de benefícios a longo prazo, porém assistimos a reduções sistemáticas dos recursos financeiros neste sector, vivemos as dificuldades das famílias e, conseqüentemente, dos alunos e os docentes vivem numa insegurança desmedida.

A crise económica traz, inevitavelmente, momentos de dificuldade, mas representa também momentos únicos para a mudança. A aposta na educação seria a estratégia por excelência para a promoção da coesão social e para a construção de uma cidadania solidária, inclusive “em domínios de urgência europeia e mundial, como sejam o desenvolvimento sustentável ou a resposta às exigências da globalização” (Conselho Nacional de Educação, 2012, p.10).

Neste contexto tão adverso, ser professor é uma arte difícil, não só porque enfrentamos os frutos de uma sociedade exigente e em constante mutação, mas porque vivemos num mundo de conflitos exagerados, numa ansiedade constante a que os sucessivos governos nos têm sujeitado desde a implementação da avaliação de desempenho. Embora a avaliação de desempenho docente já fizesse parte do sistema educativo português, com a introdução do Decreto-lei nº 15/2007, de 19 de janeiro, que altera o Estatuto da Carreira Docente, passa a significar uma nova realidade, devido à sua importância e aos seus efeitos.

Sabemos que não existem sistemas de avaliação perfeitos e dificilmente serão consensuais, mas a serem concretizados retiramos as mais-valias, nomeadamente a nível das aprendizagens decorrentes de experiências e a nível do crescimento pessoal e profissional dos docentes. Se a função classificativa da avaliação for preferida em detrimento da função formativa pode advir não uma visão de apoio, o que é próprio dos processos de supervisão, mas hierárquica e autoritária, apenas de inspeção, penalizando,

assim, as relações interpessoais no local de trabalho. Pelo contrário, se o intuito primordial da avaliação de desempenho for o desenvolvimento profissional dos docentes, incluindo imprescindivelmente os objetivos formativos, “a prática da supervisão pode equacionar-se como uma das principais estratégias a promover nas escolas, pois não deixará de cumprir também um dos outros âmbitos da avaliação (Marchão, 2011, p.2).

A elaboração do presente relatório foi extremamente enriquecedor, mas, por ser fruto de uma reflexão interior, trouxe “à flor da pele” tudo o que de bom e de menos bom aconteceu e levou a situações que se me apresentaram difíceis de gerir.

Penso que ao longo deste trabalho apresentei uma visão menos boa do ensino em Portugal, assim como o facto de ser professor não ser nada fácil, devido às dificuldades que se apresentam e se avizinham nesta classe, no entanto, não devemos perder a esperança, fazendo minhas as palavras de Santos Guerra (2002, p.255), “porque a esperança nasce da nossa vontade e dá asas ao nosso esforço”.

Bibliografia

- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: Uma Nova Abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=119>. Consultado a 20 de junho de 2013.
- Alarcão, I, & Roldão, M.C. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: PEDAGO.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. (2009). O Lugar da Afectividade na Relação Pedagógica. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 75-86. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=119>. Consultado em 1 de outubro de 2013.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. V. N. Gaia: FML.
- Azevedo, J. (2009). *Repensar a política para a educação: contributos para um outro modelo de governação da educação, em Portugal. Liberdade, confiança, compromisso, esperança*. http://www.joaquimazevedo.com/Repensar_a_Politica_para_a_Educacao_2009_V1.pdf, consultado a 20 de junho de 2013.
- Batista, J. A. (2013). Avaliação do Desempenho Docente – O Que Mexe Com os Professores. *Gestão e Desenvolvimento*, 21, 261-270.
- Batista, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>, consultado a 8 de abril de 2013.
- Barroso, J. (1996). *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. Citado por Barroso, João (1996). *O estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

- Carta de Bento XVI aos cidadãos de Roma sobre a Educação, 2008. http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/letters/2008/documents/hf_ben-xvi_let_20080121_educazione_po.html. Consultado a 15 de abril.
- Castro, E. (1995). *O Director de Turma nas Escolas portuguesas*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Castro, C. (2011). Supervisão pedagógica e Avaliação de Docentes: Imaginar, Conhecer, Reflectir, Agir! Revista *Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4/2, <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num2/art11.pdf>,_consultado a 8 de abril de 2013
- Cunha, A.C. (2008). *Ser professor-Bases de uma Sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora LDA.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. Sísifo, *Revista de Ciências da Educação*, nº 8, janeiro / abril. Lisboa: Unidade de I&D de Ciência da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, 37-48 (ISSN:16464-990). Consultado a 15 de maio em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- García, C. (1999). *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Editora LDA.
- Góis, E., & Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as escolas: práticas eficazes*. Porto: Edições ASA.
- Grancho, J. H. (2007). *Dimensión moral de la profesion docente. Un compromiso europeo*. Jornadas Europeias sobre Convivência Escolar. Associação Nacional de Professores – Portugal.
- Jesus, S. (n.d.). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Lima, J. (2008). *Em Busca da Boa Escola*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lobo, A. Araújo, A., Gil, D., Assunção, I., Soares, L., Ferreira, M., Ferraz, M. J. & Feytor-Pinto, P. (2002). *O ensino e a aprendizagem do português na transição do milénio – Relatório preliminar*, Associação de Professores de Português.

- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jakobsen, L. B. (2005). *A História de Serena. Viajando Rumo a uma Escola Melhor*. Porto: Edições ASA.
- Marchão, A. (2011). *Desenvolvimento Profissional dos Educadores e dos Professores – É possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho?* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Proforma nº 03, junho 2011.
- Marques, R. (2002). *O director de turma e a relação educativa*. Lisboa. Editorial Presença.
- Martins, M., & Sarmiento, T. (2012). Participação das Famílias nas Escolas EB 2,3 de um Concelho da Região Centro: Perceção de Pais e Professores. *Gestão e Desenvolvimento*, 20, 151-166.
- Méndez, J.M.A. (2002). *Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir*. Cadernos CRIAP. Porto: ASA Editores.
- Moreira, M. A. (n.d.), *Avaliação do (Des)empenho Docente: Perspectivas da Supervisão Pedagógica*. Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10366/1/24.M.A.Moreira.pdf> Consultado a 30 de abril 2013.
- Nóvoa, A. (2007). O Regresso dos Professores. In Conferência: *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. SINPRO-SP, São Paulo. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Consultado a 2 de junho de 2013.
- Pereira, Í. (2010). *Avaliação fria, avaliação quente. Contributos para a discussão da complexidade do processo da avaliação de desempenho docente*. Seminário Internacional de Avaliação de Professores, Universidade do Minho, maio de 2010.
- Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia (2007), Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Ministério da Educação – Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, 1ª Edição – junho de 2008.

- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>, consultado a 5 de Março 2013.
- Ribeiro, C. (1996). *Estilos cognitivos e/ou estilos de aprendizagem*. Cadernos de Educação, 14, p.18.
- Rodrigues, A. (2001). *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores*. FPCE da U.L. Consultado a 20 de agosto 2013. Disponível em: <http://www.edu.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/arodrigues.pdf>.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica: O Caso do Diretor de Turma*. Portugal: Instituto de Inovação Educacional.
- Salgueiro, A. & Costa, J. (2013). Lógicas de ação organizacional na avaliação de desempenho docente: dados de um estudo de caso sobre o primeiro ciclo avaliativo (2007-2009). In E. A. Machado, N. Costa & M.P. Alves (Org.), *Avaliação de Desempenho Docente: compreender a complexidade, sustentar a decisão* (pp. 91-107). Santo Tirso: De facto Editores.
- Santos Guerra, M. (2002). *Uma pedagogia da libertação, crónica sentimental de uma experiência*. Porto: Edições ASA.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Silva, F. & Machado, E. (2013). Equidade e objetividade na avaliação de desempenho docente: a prática de utilização dos instrumentos de registo. In E. A. Machado, N. Costa & M.P. Alves (Org.), *Avaliação de Desempenho Docente: compreender a complexidade, sustentar a decisão* (pp. 109-124). Santo Tirso: De facto Editores.
- Teixeira, F. & Nascimento, J. (2009). Avaliação do desempenho docente, *ELO 16* – Maio. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Torres, M., Mouta, C. & Meneses (2003). A docência – Uma ocupação ética. http://www.dgidc.min-edu-pt/revista/revista_8/docencia.htm. Consultado a 15 de maio de 2013.
- UNESCO – *Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e cultura* (1996). *Educação um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.

- Vieira, F., & Moreira, (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Conselho Científico para a Avaliação de Professores. http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf. Consultado a 15 de abril 2013.
- Zenhas, A. (2006). *O papel do director de Turma na Colaboração Escola-Família*. Porto: Porto Editora.

Webgrafia

- [http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8035/1/O%20projeto%20TurmaMais%20no%20cen%C3%A1rio%20da%20melhoria%20eficaz%20da%20escola%20\(17-44\).pdf](http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8035/1/O%20projeto%20TurmaMais%20no%20cen%C3%A1rio%20da%20melhoria%20eficaz%20da%20escola%20(17-44).pdf). Consultado a 10 de maio de 2013.
- http://www.crup.pt/images/Estado_da_Educao_2012.pdf (Conselho Nacional de Educação). Consultado a 10 de maio.
- https://www.google.pt/search?q=in+http%3A%2F%2Feducar.no.sapo.pt%2Fformcontinua.htm&rlz=1C1AVSU_enPT359PT359&oq=in+http%3A%2F%2Fe
- http://www.dgrhe.min-edu.pt/_main/

Legislação consultada

- Decreto-lei nº 43/89, de 3 de fevereiro.
- Decreto-lei nº 139-A/90, de 28 de abril.
- Decreto-lei nº 249/92, de 9 de novembro.
- Decreto-lei nº 1/98, de 2 de janeiro.
- Decreto-lei nº 30/2002, de 20 de dezembro.
- Decreto-lei nº 15/2007, de 19 de janeiro.
- Decreto-lei nº 75/2010, de 23 de junho.
- Decreto-lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro.
- Decreto Regulamentar nº 14/92, de 4 de junho.
- Decreto Regulamentar nº 11/98, de 15 de maio.
- Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro.
- Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de junho.
- Lei nº 46/86, de 14 de outubro.
- Lei nº 51/2012, de 5 de setembro.

